

Gúti Erika

Etnikai kisebbségek

A holland oktatáspolitikai tükrében

A migrációnak többnyire politikai, avagy gazdasági okai vannak. Hollandiában a hetvenes években a mediterrán csoportok (lásd célcsoportok) bevándorlása volt jellemző. Vendégmunkásként érkeztek, és az elvárás az volt, hogy korlátozott ideig, a bilaterális munkaszerződésekben megszabott ideig maradnak a fogadó országban. A várakozásokkal ellentétben azonban a munkavállalók letelepedtek és családjuk is követte őket.

A második nemzedék már a befogadó országban született, ezért érzelmileg azt tekintette hazájának, míg szüleik bizonytalanok maradtak és visszavágytak szülőföldjükre. Ezzel megnőtt a Hollandiában élő nem hollandok száma és kérdésessé vált jogi meghatározásuk, ezért új elméleti és jogi kategóriákat kellett felállítani (vendégmunkás, bevándorló család, etnikai kisebbség, egyebek). E megnevezések a megfigyelt csoportok tekintetében nem csupán az idő haladtával változtak, hanem befolyásolta azokat a csoportok önmeghatározása és a többségi (a domináns csoport-) vélemény is.

Azokat a csoportokat, akik különböző nemzedékekhez tartoznak, akik magukat – vagy mások őket – különbözőnek tartják a többségi csoporttól, számuk, fajuk és letelepedésük (tömbös vagy szórt), társadalmi-gazdasági és jogi státuszuk, és/vagy nyelvük és kultúrájuk (beleértve a vallást is) alapján, etnikai kisebbségnek nevezzük.

A kérdés az, hogy bizonyos csoport(ok)at milyen mértékben és milyen feltételek alapján tartanak etnikainak, és vajon a diszkrimináció mértéke a kisebbségi csoportra nézve társadalmi fejlettsége színvonalának függvénye-e?

Az 1983-as Minderhedennota [=Kisebbségi Politikai Terv] az alábbi kisebbségi célcsoportokat nevezi meg Hollandiában:

– lakókocsisok: a társadalomból kirekesztett, társadalmilag deklasszálódott réteg: állandó lakással nem rendelkező, általában családok állampolgárok csoportja. Számukra az állam egy-egy település területén ún. „lakókocsi várost” jelöl ki, amely meghatározatlan időre lakhelyet biztosít számukra;

– molukiak;

– surinamiak és antillaiak;

– külföldi munkavállalók és családtagjaik, valamint leszármazottaik a nyolc mediterrán térség bármelyikéből, amelyekkel az állam bilaterális munkaszerződést kötött (Portugália, Spanyolország, Olaszország, a volt Jugoszlávia, Görögország, Törökország, Tunézia és Marokkó);

– politikai menekültek;

– romák.

A lista elsősorban társadalmi tagozódás alapján készült, amelynek legalján a menekültek és a romák helyezkednek el. Az ő helyzetük a legmarginalizáltabb. Ugyanakkor figyelemreméltó az a tény, hogy például a kínaiak és a második generációs molukiak, surinamiak és antillaiak nem alkotnak célcsoportot. Feltehetően a célcsoportok meghatározásakor a kormány teljes mértékben a társadalmi és gazdasági hátrányokat

domborította ki, és nem vette figyelembe az etnokulturális különbségeket. Így azok a kisebbségi csoportok, akikre a „hátrányos helyzetű” (pl. kínaiak) terminus direkt módon nem volt alkalmazható, kimaradtak a tervből, és őket a HLI-ből [=Home Language Instruction in School/=az otthon nyelvének bevezetése az iskolába] is kizárták. Ezért a kormányt a szakemberek számos esetben bírálták és hibájaként rótták fel, hogy az etnonyelvi változatokat hátrányként és problémaként kezelte (a második nyelv elsajátításakor), és egészen a nyolcvanas évek végéig nem ismerte fel a nyelvismeret kínálta lehetőségeket.

E magatartás megértésének kulcsa a hollandok saját nyelvükhöz és kultúrájukhoz való viszonyulásában keresendő. A *Het Nederlandse onbehagen* [=The Dutch discomfort] című tanulmányban számos népszámlálási adat bizonyítja, hogy például az USA-ban, Kanadában és Ausztráliában a holland bevándorlók azoknak a kisebbségi csoportlistáknak a legtetején állnak, akik egy generáción belül feladják anyanyelvüket és minden kényszer nélkül nyelvet váltanak, vagyis a hollandokat leginkább jellemzi a kulturális tudat és identitás hiánya.

Természetesen figyelembe kell venni azt, hogy a nyelvekre vonatkozó politika csak egy bizonyos időintervallumban értelmezhető, vagyis a „hátrány” (elsősorban nyelvi hátrányról van szó) idővel megszűnik. A multikulturális és többnyelvű társadalom esetén vagy a) az egy nemzedéken belüli asszimilációt tervezik, vagy b) az állandóan friss bevándorlás következtében történő folyamatos újratermelődést.

Statisztikai adatok

A népszámlálás által *nyilvántartott* etnikai kisebbségek a holland népesség közel 6,5–7%-át alkotják, számuk kb. 1 millió. Legtöbb a török és a marokkói. További 50 000 és 150 000 közöttire becsülik azoknak a számát, akik illegálisan vándoroltak be az országba, és valamely kisebbséghez tartoznak. Azonkívül még kb. 1,2 millió bevándorló él az országban, akik a nyugati vagy más, hasonló fokon iparosodott országokból vándoroltak be, és akiknek társadalmi-kulturális hátterük alig különbözik a befogadó országtól, így a holland társadalomba való beilleszkedés számukra nem okoz gondot. Annak ellenére, hogy a kormány szigorú feltételekhez köti a letelepedési engedélyt, a CALO [=Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs / =Bevándorló Tanulók Oktatási Bizottsága] jelentése szerint még mindig több mint 50 000 ember vándorol be az országba évenként. Sokak szerint Hollandia az elmúlt években tranzitállomásból célállomássá vált. A magas bevándorlási számarány jelentősen megnehezíti az elhelyezkedést; az országban a jelenlegi munkanélküliségi ráta 14,7%-os.

Népességstatisztikával foglalkozók szerint azonban valószínűleg sokkal magasabb a bevándorlási számarány (jelenleg a származást két mutatóból állapítják meg Hollandiában: a kérdezett és a szülei születési helyét és nemzetiségét kell feltüntetni), hiszen a születési hely kombinált kritérium csak az első és második generációs csoportokra mutatható ki, valamint a nemzetiségi kritérium értéke is kisebb, mint a valós érték, mert nem egy etnikumba tartozók már a születésükkor megkapják a holland állampolgárságot, például a surinamiak. Ezért a belügyminisztérium kísérletet tett az etnikai kisebbségek fogyásának csökkentésére, és kísérletképpen bevezette az önmeghatározást. Azonban mind a kisebbség, mind a többség tiltakozott a harmadik kategória szubjektív konnotációja és a gyűjtött adatok félreértelmezhetősége miatt, ezért a minisztérium társadalmi nyomásra törölte a harmadik kérdést a kérdőívről.

Az etnikai kisebbségek a közép- és felsőfokú oktatásban

Az etnikai kisebbségek egyharmada, fele a négy legnagyobb városban található, például Amszterdam népességének több mint 26%-a, Rotterdaménak pedig a 85%-a

(!) bevándorló). A bevándorlók részvételi arányszáma az Amszterdami Egyetemen kb. 8%-os: ebből 30% nyugat-európai, 16% surinami, 4% török és marokkói. A diákok egyetemi tanulmányaik megkezdése előtt előkészítő – elsősorban nyelvi – kurzusokon vesznek részt. Vannak olyanok is, akik már rendelkeznek egyetemi végzettséggel, ők posztgraduális képzésre jelentkeznek. A diákok általában szociológiai, jogi, orvosi tanulmányokat folytatnak vagy európai politológiát végeznek. Azok, akik egyetemi oktatásban vesznek részt, általában jobb társadalmi háttérrel rendelkeznek, szüleik magasabb végzettségűek. Egyetemi tanulmányaikat kétharmad részük fejezi be; problémáik a holland tanulókéhoz hasonlóak. Felmérések szerint a tanulók 17%-a érzi magát társadalmilag elszigeteltnek. Az egyetemi oktatásban való alacsony részvételi arányszámuk oka elsősorban a középiskolában való alulreprezentációjukban keresendő, ezért a kormány a középfokú és alsó fokú oktatási kérdések megoldására fektet főképpen hangsúlyt.

Az állam összes középiskoláját tekintve a bevándorlók részvételi aránya az oktatásban a bemenetkor átlagban 15–17%-os, kimenetkor ez a létszám a bemenő létszám egyharmadára csökken. A bevándorlók körében a török és a marokkói gyerekek alulreprezentációja jellemző, míg a surinamiak többségben vannak, hiszen a volt gyarmaton a hivatalos nyelv még mindig a holland. A törökök és a marokkóiak kb. 45%-a hagyja abban tanulmányait. A törökök mutatószáma azért olyan alacsony, mert a kurdok, akik a török bevándorlók jelentős hányadát alkotják, saját hazájukban is a szegények és aluliskolázottak közé tartoznak. Ők leginkább politikai okok miatt vándorolnak ki, halmozottan hátrányos helyzetűek, társadalmi lehetőségeik a legkorlátozottabbak.

A törökországiak nagyobb része a török társadalom mozgékonyabb részéhez tartozik; céljuk a meggazdagodás, majd a hazájukba való visszatérés. A nyugaton szerzett pénzből otthon magasabb életszínvonalat tudnak maguknak biztosítani; otthon ennek révén társadalmilag a jómódú középosztályba tartozhatnak. Van közöttük egy gazdag vállalkozó réteg is, például az étteremtulajdonosok, akik a Hollandiában keresett pénzt befektetik, vagy már eleve tőkével rendelkeznek. Gyakran letelepednek, gyorsan asszimilálódnak, muzulmán vallásukat azonban megtartják.

„Az állam nélküli nyelvek beszélői, valamint a diaszpóra nyelvek beszélői (ci-gány, jiddis) szintén nagy nyelvi nehézségekkel néznek szembe...” (Szépe, 1984). A legnagyobb és legsúlyosabb problémát számukra az otthoni és az iskolai nyelvhasználat közötti eltérés jelenti – főleg a gyerekeket érinti –, ami komoly problémát jelent(het) mind funkcionális lehetőségeik tekintetében, mind pedig a tanárokkal és az osztálytársakkal való kapcsolatukban.

A törökországiak nagyobb része a török társadalom mozgékonyabb részéhez tartozik; céljuk a meggazdagodás, majd a hazájukba való visszatérés. A nyugaton szerzett pénzből otthon magasabb életszínvonalat tudnak maguknak biztosítani; otthon ennek révén társadalmilag a jómódú középosztályba tartozhatnak. Van közöttük egy gazdag vállalkozó réteg is, például az étteremtulajdonosok, akik a Hollandiában keresett pénzt befektetik, vagy már eleve tőkével rendelkeznek. Gyakran letelepednek, gyorsan asszimilálódnak, muzulmán vallásukat azonban megtartják.

Az etnikai kisebbségi csoportok anyanyelvhasználatának százalékos megoszlását az alábbi táblázat mutatja:

	más nyelv (+ holland)	csak holland
marokkói	97%	3%
török	97%	3%
surinami	75%	25%
antillai	76%	24%
moluki	89%	11%

Az etnikai kisebbségi csoportok anyanyelvhasználatának megoszlása

Természetesen ez vonatkozik a többségi nyelv regionális vagy társadalmi dialektusait, valamint a hivatalosan elismert hazai kisebbségi nyelve(ke)t beszélőkre is. (Leginakb azonban a bevándorló csoportokat érintő problémáról van szó.) Jelenleg Németalföldön 50%-ra becsülik azoknak a gyerekeknek a számát, akik iskolai tanulmányaik kezdetekor nem az ABN-t [=Algemeen Beschaafd Nederlands / =általánosan használt köznyelv], vagyis más holland dialektust beszélnek otthon; és további 10% beszél etnikai kisebbségi nyelven. Ezek a gyerekek szükségszerűen kétnyelvűvé válnak. Iskolai tanulmányaik során gyakran negatív hatások érik őket, kétnyelvűségüket inkább fogyatékoságnak, mint előnynek érzik. Egyrészt az egyes nyelveket beszélők iránti negatív előítéletek miatt a többségi társadalom tagjai részéről, másrészt az oktatási rendszerben még mindig tapasztalható egynyelvű oktatási tradíció és szemléletmód miatt. Ezzel szemben az egynyelvű, standard nyelvi változatot beszélők esetében a második nyelv elsajátítása többletet jelent.

A második nyelv elsajátításának problémái

Az etnikai kisebbségeknek gyakran nehézséget okoz a domináns nyelv használata többségi környezetben. Nyelvi szempontból ezeket a csoportokat egységesen csak 'L2 tanulókként' tartják számon, ez a meghatározás azonban elrejtje az egyént, így a fogalom valóságértéke csak nagyon csekély, hiszen:

1. Az etnikai csoport tagjainak nem mindegyike sikeres a domináns nyelv elsajátításában: valójában az L2 elsajátításában megakadnak egy nyelvi szinten.

2. Az L1-et úgy tekintik az oktatás során, mint potenciális forrást a nyelvi transzfer-folyamatban, és nem úgy, mint egy nyelvi változatot, amely önmagában is figyelemre-méltó. Az etnikai kisebbségi csoportok nagyon sok tagja ugyanis a domináns L2 számos változatát használja, ugyanúgy, mint ahogy az L1 változatát is, így mindkét változat pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai dimenzióját is számításba kellene venni. Továbbá a nyelvi változatoknak az etnikai identitás kifejezésében is nagyon fontos, szimbolikus értékük van.

3. Az 'L2 tanuló' fogalma nemcsak csoportokra, hanem egyénekre is utal, mivel a csoport tagjai értelmező tényezőivé válhatnak az etnikai kisebbségi csoportok nyelvi viselkedésének is, amely az idők során módosulhat.

Sajnos eddig – jegyzi meg Guns Extra –, ezeket a beszélt nyelveket csak az „itt és most” tekintetében vizsgálták, és nem vették figyelembe az etnikai kisebbségi csoport nyelvi változatainak történetét. Ezért a nyelvtörténészeknek a jövőben megnő a szerepük, vizsgálódásaikkal elősegíthetik, eredményeikkel pedig növelhetik az oktatás hatékonyságát.

Miután az etnikai kisebbségek oktatása megkapja a megfelelő hangsúlyt, az etnikai közösségek nyelvének státuszát illetően a következő kérdések merülhetnek fel, amelyek eddig csak csekély figyelmet kaptak:

- melyik etnikai nyelvi változatot használják a szóbeli és az írott nyelvi kommunikációban, függően a beszélőktől (pl. felnőtt-gyerek és megfordítva)?
- hogyan használják a nyelvi változatot domináns L2 környezetben?
- a kódváltás és a nyelvi transzfer tekintetében milyen kölcsönhatást lehet megfigyelni az L1 és az L2 között?
- a nyelvi változások milyen intergenerációs folyamatát lehet megfigyelni az idők során?
- milyen nyelvi attitűdök figyelhetők meg a domináns és a dominánssá váló nyelvi változatot beszélő csoportokon belül?

Egy- vagy kétnyelvű nyelvi modell?

Többynyelvű környezetben az egyénnek, iskolai szinten az iskolavezetésnek mindig döntenie kell, hogy egy- vagy kétnyelvű modellt alkalmaz-e? Németalföldön *egynyelvű szegregációs modellt* alkalmaznak a diplomáták és a katonák gyerkeinek oktatása esetében, akik nemzetközi iskolákba járnak, és angolul tanulnak. Ipari körzetekben található néhány ún. *nemzetiségi iskola* is, például japán és spanyol gyerekek számára. Ezek az iskolák önköltségesek. Csak 1992 óta engedélyezi a holland kormány az „egynyelvű szegregációs modell” alkalmazását abban az esetben, ha egy külföldi állampolgár családjával időszakosan tartózkodik az országban, és/vagy „biztos” a visszatérése hazájába. Jelenleg ezzel a megszorítással a volt Jugoszláviából érkező menekültek gyerkeinek egynyelvű oktatása folyik. Természetesen a diákoknak lehetőségük van arra, hogy a modellen belül néhány órában holland nyelvet is tanuljanak. Ezt a politikát, az ún. *return-education* [=visszatérő-oktatást] alkalmazta a kormány az ötvenes évek kezdetén a molukiakra is, akiket a kormány bizonyos idő eltelté után vissza akart küldeni hazájukba. A szülők azonban ragaszkodtak ahhoz, hogy gyerkeik „európai oktatás”-ban részesüljenek, ezért például Lunettenben – ahol előzőleg koncentrációs tábor volt –, megvalósították a molukiak középiskolai oktatását is.

A hatvanas években a moluki táborokat bezárták, a lakosságot a közeli városokba, ott pedig moluki negyedekbe költöztették. A gyerekek holland nyelvű iskolába kezdtek járni, amelyek oktatáspolitikája ebben az időszakban, egészen a hetvenes évek közepéig a teljes asszimiláció megvalósítása volt. A modellen belül a kisebbségi gyerekek mindent L2 nyelven tanultak, amely tanáraiknak és osztálytársaik többségének is az anyanyelve volt. A program azonban nem volt sikeres a kisebbség tanulási folyamatának és nyelvi fejlődésének tekintetében, ezért az oktatáspolitikában változtatásra volt szükség. Ez a korszak volt az ún. *BICO* [=Bicultural Education / =bikulturális oktatás] kezdete, amelyet nem sokkal később az *OETC* [=Education in the Own Language and Culture / =saját nyelven és saját kultúra oktatása] váltott fel. Ezt az oktatási típust azonban csak azokban az iskolákban lehetett bevezetni, ahová több mint nyolc – például – moluki tanuló járt. Ha a tanulók ennél kevesebben voltak, a tanárokat a szülők fizették. A kétnyelvű oktatáson belül a kisebbségek által leginkább támogatott modell az ún. *megtartó* vagy *nyelvvédő modell* volt. Ebben az oktatástípusban a gyerekek kétnyelvű programban vettek részt, amelyben az L1 és L2 is iskolai tantárgyként és oktatási nyelvként szerepelt. Alkalmazási arányukról a helyi vezetés döntött. A módszert először a Frans Halsról elnevezett hágai iskolában alkalmazták, sikerrel.

A sikerek ellenére néhány szülő azonban még mindig úgy gondolja, hogy a gyerekek saját nyelven való oktatása gátolja a holland nyelvi készségek fejlődését. Szerencsére ez a vélekedés nem általános. (A későbbiek során kiderül, hogy az „új programok” vitatása

és kivitelezése jelenleg is folyamatban van, kimeneti eredményeinek sikeressége azonban csak évek távlatában vonható le.)

Az etnikai kisebbségekre vonatkozó oktatáspolitikai

Az etnikai kisebbségi nyelvek tanítása az általános tantervben 1974-től szerepel. Azonban, a saját nyelv tanításához való jog csak azokat az etnikai kisebbségeket illette meg, akiket a Minderhedenotta etnikai kisebbségi célcsoportként jelölt meg, és akiknek az országában a hivatalos nyelv nem a holland. Az anyanyelv oktatásának meghatározása problémákhoz vezetett, mivel egy kisebbségi csoporton belül többféle nyelvváltozatot is beszélnek, és azok többségükben eltérnek az anyaország standard nyelvétől. Ezért a CALO kompromisszumos megoldásra törekedett. Például a kormány a moluki gyerekek estében engedélyezte, hogy a hivatalos indonéz helyett (bahasa indonesa) moluki malájt tanuljanak, míg a törökországi szíriai-ortodoxok arámit tanulhatnak török helyett. A program mindenféle előzetes tantervkidolgozás és tanári ellenőrzés nélkül futott, ezért több oldalról is sebezhető volt, elsősorban a fentebb említettek miatt.

Az oktatás sikerességének érdekében a kisebbségek maguk is törekedtek nyelvük standardizálására. A molukiak 1986-ban megalapították az SBO-t [=Samenwerkingsverband Bikultureel Onderwijs / =Kétnyelvű Oktatás Intézménye] Assenben, ahol tanterveket dolgoznak ki és továbbképzéseket szerveznek a moluki tanároknak/molukit tanítóknak, 1988-ban pedig az LSEM-t [=National Centre Education Moluccans / =Moluki Nemzeti Oktatásügyi Központ] Utrechtben. A központban szintén tantervfejlesztés folyik. Az ott dolgozó *Kata Maluku* nevéhez fűződik a maláj változatainak standardizálása, a moluki maláj bevezetése, amelyhez tesztkönyvet is készített.

Az 1980-as évekre kiderült, hogy a bevándorló csoportok nemcsak ideiglenesen telepednek le Hollandiában. Ezért, számos nézőpontbeli és szerkezeti változásra volt szükség az etnikai kisebbségi nyelvek oktatásának szervezése és céljainak kialakítása terén, amelyben a fokozatosság elve érvényesült.

1981-ben a Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen [=Tudományos és Oktatásügyi Minisztérium] az oktatáspolitikai két fontos célját fogalmazta meg:

1. az oktatásban fel kell készíteni és képessé kell tenni a kisebbségi csoport tagjait arra, hogy kulturális hagyományaik megtartásával, „teljes értékű” tagjaivá váljanak a holland társadalomnak;

2. az oktatásban – ezen az interkulturális oktatás értendő – ösztönözni kell a kisebbségek és a holland társadalom tagjainak „akkulturalizálódását”. Az akkulturalizáció egymás megismerésének olyan kétoldalú vagy többoldalú folyamatát jelenti, amelynek során a felek elfogadják egymást, érdeklődnek egymás kultúrája vagy annak elemei iránt.

A két pont négy fontos felismerést tartalmazott:

1. a kisebbségek társadalmi és oktatásbeli hátrányainak felismerését;
2. az oktatás reformjának szükségességét;
3. az etnikai kisebbségek identitástudatának és kultúrájának elismerését az oktatásban és más területeken is;
4. az oktatásnak hozzá kell járulnia a harmonikus együttélés kialakításához egy több-ethnikumú társadalomban.

A felismerések a kisebbségeket érintő legfontosabb alapelve(ke)t tartalmazták, kivitelezésük ma is folyamatban van.

Az erőfeszítések ellenére azonban a nyolcvanas évek végére a kisebbségek helyzete alig javult: magas volt a munkanélküliség, az iskolai eredmények elkeserítőek stb. Ennek következtében az 1989-es Allochtonenbeleid-ben [=Allochthon Politika] a

kormány tudományos tanácsadó testülete a WRR [=Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid] radikális javaslatokat terjesztett be a társadalmi hátrányok leküzdésére, például hogy a kormány kötelezze a munkanélküli felnőtt bevándorló lakosságot a holland nyelv elsajátítására. Amennyiben a lakosok kötelezettségeiket nem teljesítik, munkanélküli segélyüket és szociális járadékukat vissza kell vonni. Továbbá a kisebbségi nyelvek és kultúrák oktatását időpazarlásnak minősítette, helyettük a hollandnak mint második idegen nyelvnek emelt szintű oktatását javasolta. Ez a nyíltan asszimilatív politikai terv a kisebbségeket alapvető emberi jogaikban sértette volna, ezért a kormány tartózkodóan kezelte a beterjesztést, majd felkérte Van Kemenade-t, a Holland Tudományos és Oktatásügyi Minisztérium vezetőjét, egy újabb jelentés elkészítésére. Fél évvel megelőzve Van Kemenade jelentését, ugyanebben a témakörben megjelent a tudományos és oktatásügyi államtitkár kisebbségi nyelvekre vonatkozó politikai programja (1991) is. Mindeközben az 1988. december 16-i, *Borders open! Mouths shut?* címmel megrendezett konferencia utóhatásaként, 1989 áprilisában a tudományos és oktatásügyi miniszter megbízta T. J. M. van Els-et az idegen nyelv oktatásáról szóló nemzetközi akcióprogram elkészítésével.

A program célja a problémát jelentő területek feltárása, a szükségletek és az igények felmérése, a lehetőségek és a megoldási javaslatok előterjesztése volt. A program többek között az etnikai kisebbségek nyelvének tanításával is foglalkozott, és 1992 márciusában terjesztették a parlament állandó tanácsa elé.

Az 1991–1992-es év az oktatásügy terén várakozással teli és biztató év volt, ezért sokan „magic year”-nek, vagyis varázslatos évnak nevezték el. A beterjesztett javaslatoktól a holland társadalom sokat várt.

Milyen javaslatokat tartalmaznak a kormányprogramok?

Az 1991-es politikai irányelvek további javulást mutattak az etnikai kisebbségek oktatása terén. Hangsúlyozottá vált a bevándorlók kétnyelvű oktatásának támogatása, a Minderhedennotában meghatározott célcsoportok eltörlése és az oktatás kiterjesztése más bevándorló csoportokra is. Az 1991-es program kimondta, hogy az etnikai kisebbségi nyelvek oktatását a középiskolában választható tárgyként vizsgakötelezettséggel a kormány engedélyezi, és a jövőben más nyelvekre is kiterjeszti.

Az 1992-es The Dutch National Action Programme on Foreign Languages [=Holland Nemzeti Akcióprogram az Idegen Nyelvekre] vonatkozó programja is támogatja az irányelveket, és harmadik főpontja az alábbiakat tartalmazta: „Az idegen nyelvi kompetenciára és az FLT-re vonatkozó tervben nagy figyelmet kell fordítani az etnikai kisebbségi nyelvekre”.

Az etnikai kisebbségi nyelvek tanítása az általános tantervben 1974-től szerepel.

Azonban, a saját nyelv tanításához való jog csak azokat az etnikai kisebbségeket illette meg, akiket a Minderhedennotta etnikai kisebbségi célcsoportként jelölt meg, és akiknek az országában a hivatalos nyelv nem a holland.

Az anyanyelv oktatásának meghatározása problémákhoz vezetett, mivel egy kisebbségi csoporton belül többféle nyelv-változatot is beszélnek, és azok többségükben eltérnek az anyaország standard nyelvétől. Ezért a CALO kompromisszumos megoldásra törekedett.

A programban az elemzők továbbá előterjesztették, hogy „ahol lehetséges, az etnikai kisebbségi nyelvet a tanterv részévé kell tenni, és lehetővé kell tenni azt, hogy a tanulók vagy az előírt vizsgatantárgyak mellett, vagy más tantárgyak helyett jelentkezessenek a kurzusokra”.

„Született holland tanuló is szabadon választhasson etnikai kisebbségi nyelveket fakultatív kurzusként, amennyiben ezek a nyelvek szerepelnek az iskolai tantervben és adottak a körülmények. Holland tanuló is választhasson a nyelvek közül egyet, amelyből vizsgát tesz a középiskola II. szakaszában.” (92/3.14).

Ezenkívül javaslat született az etnikai kisebbségi nyelvet tanítók továbbképzésének megteremtésére, és egy tanárképző főiskola felállítására vagy szak(ok) indítására mód-szer-tani és holland nyelvi készségek fejlesztése céljából.

A program pozitívan kezelte az etnikai csoportok többnyelvűségét, s ennek eredményeként 1992-től arab és török nyelvekből hivatalos záróvizsgát lehet tenni, s 1993-ban az alapfokú oktatási intézményekben is lehetőség nyílt nemzeti teszt írására török és arab nyelveken. A tesztet a Holland Nemzeti Oktatásfejlesztési Központ állította össze.

Van Kemenade-nek – az etnikai kisebbségek tanítására vonatkozó – jelentése tartalmában többé-kevésbé megegyezett az említett oktatáspolitikai programokkal. Megerősítette azt, hogy az anyanyelvű etnikai kisebbségi oktatás – habár egyelőre csak tantárgyként – a diákokat nemcsak jobb eredmények elérésére ösztönzi, hanem növeli az önbizalmukat is. Ráadásul a holland társadalomnak gazdasági előnye származik abból, hogy tagjai nemcsak európai, hanem más fontos világnyelveket: kínait, arabot, spanyolt stb. is beszélnek. Ugyanakkor az etnikai kisebbségi nyelvek tanításának lehetősége megteremti azt a feltételt, hogy a különböző idegen nyelveket beszélőket azonos módon kezeljék, és ne tegyenek különbséget más etnikai kisebbségi nyelvi csoportok használói között Németalföldön. Ezenfelül a jelentés javasolta a homogén nyelvi osztályok beindítását, amennyiben az szervezési, pedagógiai és pénzügyi megfontolásból is lehetséges. A minimum osztálylétszám változó lenne. (A jelenlegi javaslat: nyolc.)

Tapasztalatok szerint az anyanyelvű oktatás nemcsak jobb eredményeket mutat, hanem döntő mértékben segíti a nyelvileg hátrányos helyzetű kisebbségeket a holland nyelv elsajátításában. Van Kemenade külön programcsomagban foglalkozott a DSL-lel [=Dutch as a Second Language / =holland mint második nyelv] is a *Ceders in de tuin* [=Cédrusok a kertben] című oktatáspolitikai programtervben.

A holland mint második nyelv (DSL)

Van Kemenade véleménye szerint az etnikai kisebbségeknek az oktatásban való hátránya főleg társadalmi-gazdasági helyzetükből és a befogadó ország nyelvének minimális ismeretéből ered. Ezért szorgalmazni kell a DSL magasabb szintű ismeretét, mivel a kisebbségi csoportok az államban szétszórtnak találhatók, így az oktatási intézményekben való részvételi arányuk és teljesítményük területenként változik. Ezért Van Kemenade a svéd rendszerhez hasonló decentralizációs megoldási stratégiát javasolt. A decentralizációs politikának az a lényege, hogy az állami finanszírozás mellett az érintett helyi önkormányzatok, hatóságok pótfinanszírozásban részesülnének az oktatás fejlesztésére szánt állami költségvetésből. Az érintett iskolák saját belátásuk szerint a kisebbségek számaránya és a problémák mélysége ismeretében elkészítenék a kisebbségek alulteljesítését megelőző és felzárkóztató programjaikat – ez a magyar helyi tanterveknek felel meg –, amelyek eredményeiről éves beszámolót készítenének. A finanszírozás mértéke az elért eredményektől függne – a kiváló eredményt elérők több, míg a kevesebbet felmutatók kisebb mértékben részesülnének pénzügyi támogatásban –, ezáltal az iskolák is ösztönözve lennének a tantervfejlesztésben, miközben a helyi önkormányzat felelőssége

is megnőne. A differenciatív póttámogatási rendszert a jelenlegi finanszírozási rendszer ellenőrizhetetlensége teszi szükségessé – mondja Van Kemmenade.

Annak ellenére, hogy a Holland Tudományos és Oktatásügyi Minisztérium 1981. évi oktatáspolitikai programjában az etnikai kisebbségek oktatása központi szerepet kapott, a DSL-re vonatkozó első program csak 1988 végén jelent meg, *Notitie* [=Feljegyzések] címmel. A DSL marginális kezelése azért érthetetlen, mivel egy többségi csoport nyelvének ismerete előfeltétele a bevándorlók társadalmi beilleszkedésének sikeréhez a befogadó társadalomban. A *Notitie* négy problémát jelentő területet azonosított:

1. a tanárok tudása és problémaérzékenysége nem kielégítő a második nyelv tanítása és tervezése során;

2. a tananyag minősége és tartalma nem megfelelő;

3. a bevándorló gyerekek iskolakezdésekor felmerülő problémák a DSL területén specifikusak;

4. hiányzik az országos összefogás a második nyelv tanítása fejlesztésének területén.

Mindezek ismeretében a szóban forgó mű tartalmi és tankönyvfejlesztést, pedagógusképzést és továbbképzést írt elő.

Jelenleg az iskolák DSL-programjának finanszírozása háromféleképpen történhet:

1/a) Az alapfokú oktatási intézményekben ún. *facilities regulation* [=lehetőségek szabályozása vagy adottságok felmérése] végeznek annak megállapítása céljából, hogy kiknek szükséges *pótórára* járniuk, hogy meghatározzák a pótórák mennyiségét és a két mutató arányában a tanárok számát. A felmérések a társadalmi és az etnikai-kulturális háttér vizsgálata alapján folynak, céljuk a hátrányos helyzetű tanulók regisztrálása. Az intézmények munkáját az alábbi pontértékek is segítik (a normaérték 1):

1.25. azok a holland gyerekek, akiknek szülei alacsony iskolázottságúak,

1.4. bárkán élők,

1.7. lakókocsisok és romák,

1.9. etnikai kisebbségi csoportok, akik ráadásul rossz szociális háttérrel is rendelkeznek.

A felmérések eredményeinek ismeretében az iskolák kiszámítják az átlagértéket, amely szerint a holland alapfokú iskolák 80%-a Educational Priority Policy Aid-et [=kiemelt oktatáspolitikai segélyt] kap, amelyet a pótórák finanszírozására és kisegítő tanárok alkalmazására fordítanak. Van Kemenade szerint azonban a jelenlegi pontértékrendszer rossz, hiszen megdöbbentően magas a segélyben részesülő iskolák száma, és az oktatáspolitikai segélyek felhasználása is ellenőrizhetetlen.

1/b) A középiskolákban is működik a hátrányos helyzetű tanulók regisztrálása. Ebben a rendszerben a tanulóknak nem pótórán kell részt venniük, hanem *feladategységeket* kell megoldaniuk. A teljesítendő feladategységek száma attól függ, hogy hány éve tartózkodik a tanuló az adott országban.

Feladategység

Kategória

0.9. az a bevándorló gyerek, aki kevesebb mint 4 éve tartózkodik Németalföldön,

0.4. ugyanaz, de 4–8 éve,

0.2. több mint 8 éve,

0.4. azok a surinami, antillai és arubai diákok, akik kevesebb mint 4 éve tartózkodnak Németalföldön, valamint a molukiak, a romák és a lakókocsisok.

Jelenleg az iskolavezetés hatókörébe tartozik annak ellenőrzése, hogy az oktatási intézmény a póttámogatás összegét mire fordítja. Amennyiben azt valóban a pótórák és a feladategységek finanszírozására fordítja, nem tisztázott, mit csinálnak a tanulók a pótórák alatt, milyen tanárral, milyen szinten és mélységben, mi a tanított anyag, és abból mennyit profitál egy-egy gyerek? Amennyiben Van Kemenade véleményét felülvizsgálják, a jelenlegi rendszer hamarosan megváltozik.

2. Az 1980-as évek legvégén megalakult a *The Project Group Dutch as a Second Language* [=Holland mint Második Nyelv Fejlesztési Csoport]. Az iskolákból egyének vagy csoportok DSL projektumokat küldenek a csoportnak, amelyek feladata a projektumok elbírálása, ellenőrzése, a nemzeti és helyi DSL kezdeményezések összehangolása és az ideiglenes póttámogatások odaítélése. A DSL projektum csoport évi 5–10 millió gulden közötti pénzüsszeget kap a Holland Tudományos és Oktatásügyi Minisztériumból a be- küldött projektumok finanszírozására.

3. A holland kormány társadalmi-innovációs politikájának eredményeként a nemze- ti költségvetés egy része a törvényhatósági joggal felruházott városok és főleg a na- gyobb városok oktatási intézményeinek támogatására fordítandó összeg. A támogatás mértéke az etnikai kisebbségi csoportok nagyságától függ, felhasználásáról a helyi ve- zetőség dönt. Az iskolák harmadik lehetőségként, állandó vagy meghatározott időre szóló póttámogatásért a helyi városi képviselőhöz fordulhatnak bizonyos számú be- vándorló tanuló létszám esetén.

A pénzüsszegek felhasználásának ellenőrizhetetlensége és a gyenge iskolai eredmé- nyek miatt Van Kemenade a három forrás összevonását és a felmérései rendszerek meg- szüntetését javasolta. Helyettük az említett differenciatív póttámogatási rendszer lépne életbe. Továbbá felvetette, hogy finanszírozni kellene a bevándorló csoportok nyelvének oktatását az alap-, a közép- és a felnőttoktatásban is. Azonban elkerülte Van Kemenade figyelmét azoknak a gyerekeknek a nyelvi helyzete, akik az anyaországból rögtön a hol- land oktatási rendszerbe kerülnek. Ezért, ezeknek a diákoknak egy 12–16 hónapos, egyénre szabott tanuló programot kellene kidolgozni, amely elősegítené a holland nyelv megfelelő szintű elsajátítását, és a tanulók beilleszkedését bármely oktatástípusba. Ez- után az iskola még egy évig figyelné a tanulók fejlődését, ellenőrizné haladásukat. A DSL projektumok ezen a területen további kutatásokat igényelnek.

Amennyiben Van Kemenade decentralizációs megoldási stratégiája bevezetésre kerül, még mindig kérdéses marad, hogy az iskolai alulteljesítés ügye megoldottá válik-e, hosz- szú távon hatékonyabb lesz-e, mint az eddigi rendszer, vagy megmarad az elméletek szintjén, papírra vetett projektumok formájában?

Interkulturális oktatás

A Holland Tudományos és Oktatásügyi Minisztérium 1981-es programjában fogalma- zódott meg először az akkulturalizáció. Az akkulturalizáció egymás megismerésének olyan két- vagy többoldali folyamata, amelynek során a felek elfogadják és tiszteletben tartják egymást, érdeklődnek egymás kultúrája vagy annak elemei iránt.

Az egyoldalú és többoldalú megismerési folyamat, az akkulturalizáció annak felisme- rése, hogy multikulturális, többnyelvű társadalomban nővünk fel. Az előítéletek, a nega- tív klisék csökkenthetők és semlegesíthetők azáltal, ha elmerülünk, megismerjük a szom- szédos nyelveket és kultúrákat, magatartásformákat, történetüket, és mindemellett több figyelmet szentelünk a helyi és regionális jellegzetességeknek. Ezáltal megnő az esé- lyünk a problémák bizonyos fokú oldására, orvoslására. A megismerési folyamat során új értékeket raktározunk el, amelyeket az utódoknak közvetítünk, átadunk.

A nyolcvanas években bekövetkező kivándorlási hullám, a politikai átszerveződések, a piacgazdaság profiljának megváltozása, a migráció és egyebek mind szükségessé tet- ték, hogy az egyenlővűből többnyelvűvé, az egyetnikumúból más- és többetnikumú vá- rosok arculatát új, más módon kezeljük, de ennek feltétele az „ismeretlen” megismerése, látókörünk szélesítése.

A többkultúrájúság, s az ennek mutatójaként a heterogén etnikumú osztályok új fel- adatok, új programok megírására készítették a tanárokat. Az identitásukért, az azonos jogokért harcoló kisebbségek már nem voltak kikerülhetők.

Így az interkulturális oktatás abból indult ki, hogy a tanulók multikulturális társadalomban nőnek fel. Ezért a középfokú oktatási intézményekre vonatkozó 1989/27. cikkely is előírta a tantervben annak kimutatását, hogy az iskolák milyen mértékben vegyék figyelembe azt, hogy a tanulók multikulturális társadalomban nőnek fel (tantervi és követelményszinten).

Ennek kapcsán jelenleg négy alapelv van érvényben Hollandiában:

1. az interkulturális oktatás nem süríthető egyetlen tantárgyba, hanem egy olyan alapelv, amely az oktatás során bármely tantárgyra alkalmazható;

2. az interkulturális nevelés nemcsak az etnikai kisebbségi csoportok tanulóit érinti – mindegyik tanuló multikulturális társadalomban nő fel;

3. az interkulturális oktatásnak az „itt és most”-ra kell irányulnia. A holland, a török és más etnikai kisebbségi csoportok gyerekei az 1990-es években nőnek fel, és ők alakítják a 21. század multikulturális felnőtt társadalmát. Ebben a tekintetben az ottomán birodalom története, a marokkóiak arabizációja vagy a rabszolgák története Surinamban csak marginális kérdések – állítják a hollandok. Ezzel nem értek egyet. Szerintem a történelem folyamat, mely a múlt ismerete nélkül nem érthető meg. Ennek a folyamatnak mi is részesei vagyunk. Miképpen legyen az ember toleráns, hogyan alakítsa a jövőt, ha nem ismeri a másik fél történelmét, szokásait, ezek magyarázatát? Véleményem szerint az interkulturális oktatásnak éppen ezt a pontot kellene megcéloznia. A multikulturális társadalom lényege az „együttélés”. Az együttéléshez nagyfokú tolerancia, szokáskultúra, magatartásismeret kell, amelynek magyarázata a „háttérben”, a generációk történelmében van megírva;

4. az interkulturális oktatás nem „húzóerő” mindenre, ami az etnikai kisebbségek oktatásával kapcsolatos (másodiknyelv-tanítás, kisebbségi nyelvtanítás), és még kevésbé vonatkozik olyan dolgokra, mint a nemzetközi diákcseraprogram, a külföldi gyakorlat vagy az egyetemek és főiskolák nemzetközi kommunikációs szakjainak kurzusai. Ennek ellenére tanácsos effajta tevékenységek szervezése az interkulturális oktatás keretein belül vagy azzal kapcsolatban.

Az alapelvek lefektetése után parázs vita alakult ki, s ezek lényegében ma sincsenek tisztázva. A célok bizonytalanok, a tartalmi kérdések megfogalmazására és törvényesítésére nem került sor.

Ennek kapcsán évekkel ezelőtt két irányvonal köré csoportosultak az érdekeltek. Az interkulturális interpretáció támogatói szerint a cél a harmonikus együttélés megteremtése a különböző etnikai csoportokból származó tanulók között az iskolában és a társadalomban (ez megegyezik az alapelv harmadik pontjával). Velük szemben ott van az anti-rasszista csoport, akik az etnikai kisebbségek strukturálisan gyenge társadalmi helyzetét használták fel kiindulópontként az előítélet, a sztereotipizálás és a rasszizmus elleni küz-

*Az egyoldalú és többoldalú
megismerési folyamat,
az akkulturalizáció annak
felismerése, hogy multikulturális,
többnyelvű társadalomban
növünk fel. Az előítéletek,
a negatív klisék csökkenthetők
és semlegesíthetők azáltal,
ha elmerülünk, megismerjük
a szomszédos nyelveket és
kultúrákat, magatartásformákat,
történetüket, és mindemellett
több figyelmet szentelünk
a helyi és regionális
jellegzetességeknek.
Ezáltal megnő az esélyünk
a problémák bizonyos fokú
oldására, orvoslására.
A megismerési folyamat során
új értékeket rak tároznak el,
amelyeket az utódoknak
közvetítünk, átadunk.*

delemben, ami az interkulturális oktatás központi témája. Később a két csoport lassan közeledett egymáshoz, végül közös nevezőre jutott. Jelenleg az interkulturális oktatásban antirasszista oktatási elemekre épülő javasolt tanterv van érvényben elméleti szinten; ennek gyakorlati kivitelezése azonban igen csekély.

Vannak olyan iskolák is, amelyeknek elképzelésük sincs az interkulturális oktatásról, a többiek saját szakállukra csinálnak valamit. A formai és tartalmi célok tisztázása ezért szükségessé tette a kérdés ismételt napirendre tűzését, amelyre a *Ceders in de tuin* című, Van Kemenade beadvány előzetes megvitatásán került sor (1993. március 22.). Annak érdekében, hogy a hollandok az interkulturális oktatás kivitelezésének problémáin túljuszanak, J. Klopogge parlamenti képviselő javaslatot tett egy Holland Interkulturális Oktatásfejlesztő Csoport megalakítására is.

Kritikai kommentár, értékelés, perspektívák: asszimiláció vagy pluralizmus?

Az 1980-as évek végére a holland kormány a nyíltan asszimilatív oktatás- és nyelvpolitikáról kénytelen volt áttérni egy félasszimilatív, félpluralista álláspontra. Ennek oka, hogy ekkorra a holland népességen belül már kb. 11% volt bevándorlók aránya, akiknek száma a CALO statisztikai adatainak ismeretében évenként kb. 50 000 fővel növekszik. Ezért a kormánypolitikában szemléletváltoztatásra volt szükség, amely már nem tekinthetett el a társadalmi szempontból hátrányos helyzetűek számát gyarapító 11%-nyi lakosságtól, akik gyerekeinek száma az oktatásban részt vevő tanulók számát is növelte. Csak érdekességgként említem meg, hogy a nyolcvanas években az államháztartás bevételeinek egyharmadát a kormány különféle társadalmi juttatásokra költötte.

Ezért a nyolcvanas évek végétől a különböző tanácskozássok tárgyát a sürgősségi, több oldalról is támogatott oktatáspolitikai javaslatok és társadalmi elemzések váltak, méghozzá nemcsak nemzeti, hanem nemzetközi szinten is. Az etnikai kisebbségekkel foglalkozó programok közül kettőt emelnék ki: a *Ceders in de tuin* című Van Kemenade-jelentést, és a *The Dutch National Action Programme on Foreign Languages* című, szintén 1992-es oktatáspolitikai programot, amelynek egyik fejezete a kisebbségi nyelvek tanításával foglalkozik.

A javaslatok rövid összefoglalása

1. Javaslat született az etnikai kisebbségi nyelvek tantárgyszintű oktatásának bevezetéséről az alap- és középfokú oktatási intézményekben, ahol a szóban forgó nyelveket holland anyanyelvű diákok is választhatják. A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók helyzete azonban ezzel csak részben vált megoldottá. Ezért, S. Kroon és T. Vallen olyan tananyagon kívüli, iskolai előkészítő programmal álltak elő, amelyet családi intervenciós tevékenységnek neveztek el. Tapasztalatok szerint a szülők és gyerekek képzettségének növekedésével párhuzamosan pozitív irányban változik az intellektuális közeg a családon belül. Azok az anyák, akik részt vesznek a programban, a gyerekekkel együtt a gyerekeknek szülő programokat is figyelemmel kísérik. Kapcsolatuk az iskolával a későbbiek során így sokkal jobb lesz, s gyerekeik tanulmányi eredményeit is fokozottabban ellenőrzik.

2. Javaslat született az etnikai kisebbségi nyelvek használatára a kétnyelvű modellben, ahol az az oktatás nyelve lenne. Az oktatás során az anyanyelvet fokozatosan felváltaná a holland nyelv, ugyanis az anyanyelven való bevezetés a holland mint idegen nyelvbe, növeli a tanulók magabiztosságát, nyelvi kompetenciáját. „Ameny-nyiben a kétnyelvű modellt nem használják a DSL-be való bevezetés során, az alul-
teljesítéshez vezethet” – állítja S. Kroon és T. Vallen.

3. Az interkulturális oktatás a nyelvoktatási reformok harmadik alkotóelemét képezi, és orvosság a nyelvcentrikusságra is. A nyelvközpontúság azt jelenti, hogy valaki saját nyelvét magasabb rendűnek állítja be, mint másokét, amely felsőbbrendűségi érzéssel, megvetéssel társul – tudatos vagy nem tudatos formában – más nyelvek beszélői irányában. Az interkulturális oktatás hozzájárulhat ahhoz, hogy az etnikai kisebbségi nyelveket beszélők be tudjanak illeszkedni, miközben megőrzik identitásukat.

Jelenleg Hollandia a nyelvi és kulturális kisebbségekre vonatkozó oktatáspolitikai programterv második periódusában van. Már túljutott az első, a nyelvcsoportok sajátos oktatásbeli szükségleteinek felismerésén, sőt kezelni is tudja azokat, de az adaptáció és nyelvi intézkedések kivitelezése, amely az egén fejlődését és a csoport társadalmi előremozdítását célozza meg, még vita tárgyát képezi. A negyedik szakasz, a különböző társadalmi és kulturális háttérű csoportok békés együttélésének periódusa, egyelőre még csak jövőkép.

Az említett programok kivitelezése folyamatban van, azonban olyannyira „fiatal” programokról van szó, hogy annak mérhető következményei csak évek távlatában lesznek értékelhetők. Mindemellett a „megoldási programoknak” mind kivitelezési, mind elméleti szinten számos hiányosságuk van, például nincs elég kvalifikált kétnyelvű tanár. Ezért a programok újbóli felülbírálatára és továbbgondolására Ginjaar Maas-t, a volt oktatásiügyi és tudományos államtitkárt kérték fel.

A holland kormány megközelítése „félpluralista, félasszimilatív”: az integráció mellett az etnikai csoportok kulturális, nyelvi, vallási identitásának megőrzésére is lehetőséget ad. Elfogadhatósági szabályokat állít fel a kisebbségeknek, de csak bizonyos csoportokat, meghatározott indokokkal érintő engedményekről van szó. (Például a holland oktatási törvény által meghatározott kötelező iskoláztatási kor 16 év. Ez alól kivételt képeznek az ortodox családok gyermekei, a szokásjog miatt. Vallási vagy anyagi megfontolásból a szülők a legidősebb lányt otthon tartják, felkészítik az anyaszerepre, a háztartás vezetésére.) Hiszen ahhoz, hogy egy társadalom létezzen, fennmaradjon, szükség van a társadalmi kohézió bizonyos fokára, amelyhez bizonyos léptékű asszimiláció szükséges. Ha az állam abszolút pluralista, akkor az társadalmi diszintegrációhoz vezethet, és így fennmarad és újratermelődik egy etnikailag deklaszálódott réteg (képzettségében, társadalmi vonatkozásban).

Az említett programok kivitelezése folyamatban van, azonban olyannyira „fiatal” programokról van szó, hogy annak mérhető következményei csak évek távlatában lesznek értékelhetők. Mindemellett a „megoldási programoknak” mind kivitelezési, mind elméleti szinten számos hiányosságuk van, például nincs elég kvalifikált kétnyelvű tanár.

Irodalom

AGER, DENNIS: „A Response to Kroon and Vallen: Questions of Citizenship, Nationality and Social Cohesiveness”. = *Languages in Contact and Conflict. Experiences in the Netherlands and Belgium*. Current Issues in Language and Society, 1994. 2. sz., 143–147. old.

Etnikumok Enciklopédiája. Szerkesztette: BADEN, SALLY–FISCHER, DUNCAN–KENDALL, JUDY–LEWIS, GAVIN–NILES, SHARON. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1993, 99–100. old.

Minderheidsgroepen en minderheidstalen. Szerkesztette: BROEDER, PETER–EXTRA GUUS. VNG Uitgeverij, Den Haag 1995.

The Constitution of the Kingdom of the Netherlands. 1989. Published by the Ministry of Home Affairs and prepared by Its Constitutional Affairs and Legislative Division in Collaboration with the Translations Branch of Ministry of Foreign Affairs.

The Dutch National Action Programme on Foreign Languages. Ministry of Education and Science, 1992. HUIBREGTSE, INEKE: *The Dutch National Action Programme on Foreign Language*. AILA Daily, 1993. augusztus 12., 3. old.

EXTRA, GUUS: „*The context of ethnic communities and ethnic community languages in the Netherlands*” = *Home language and school in a European perspective*. Szerkesztette: VALLEN, TON–BIRKHOFF, ADDIE–BUWALDA, TSJALLING. Tilburg University Press, 1995, 85–107. old.

GÚTI ERIKA: *Hollandia Nyelvpolitikája*. (diplomadolgozat, kézirat). JPTE-BTK, Pécs 1993, 29–36., 41–45. old.

KOPPEN, JAN KARL: *Enrolment of Migrants to University Education in the Netherlands*. = *Education in Europe*. Szerkesztette: WULF, CHRISTOPH. An Intercultural Task Network Educational Sciences Amsterdam, Triannual Network Conference, Bp., 15–19. September 1993, 468–477. old.

KROON, SJAAK–VALLEN, TON: *Multilingualism and Education: an overview of Language and Education Policies for Ethnic Minorities in the Netherlands*. (Languages in Contact and Conflict. Experiences in the Netherlands and Belgium. Current Issues in Language and society) 1994. 2. sz., 103–130. old.

NELDE, PETER HANS: *Language conflicts in multilingual Europe – prospects for 1993*. = *A Language Policy for the European Community*. Szerkesztette: COULMAS, FLORIAN. Mouton de Gruyter, Berlin–New York 1991, 59–72. old.

REPÁRAZ, GUSTAVO EGAS: *The Network Educational Science Amsterdam. Tasks and Perspectives*. = *Education in Europe*. Szerkesztette: WULF, CHRISTOPH. Az Intercultural Task Network Conference, Bp., 15–19. september 1993, 26–31. old.

SKUTNABB-KANGAS, TOVE: *Educational language choice-multilingual diversity or monolingual reductionism? = Papers in European language policy*. Szerkesztette: SKUTNABB-KANGAS, TOVE–PHILLIPSON, ROBERT. ROLIG-papír 53, Roskilde Universitetscenter, 1995, 66–82. old.

SZÉPE GYÖRGY: *Jegyzetek a nyelvi tervezésről és a nyelvpolitikáról*. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XV. 1984, 303–329. old.

TAHITU, BERT: *The language situation of the Moluccan child in Dutch education*. = *Home language and school in a European perspective*. Szerkesztette: VALLEN, TON–BIRKHOFF, ADDIE–BUWALDA, TSJALLING. Tilburg University Press, 1995, 109–121. old.

VALLEN, TON: *Minority languages at home and in school*. = *Home language and school in a European perspective*. Szerkesztette: VALLEN, TON–BIRKHOFF, ADDIE–BUWALDA, TSJALLING. Tilburg University Press, 1995, 5–21. old.